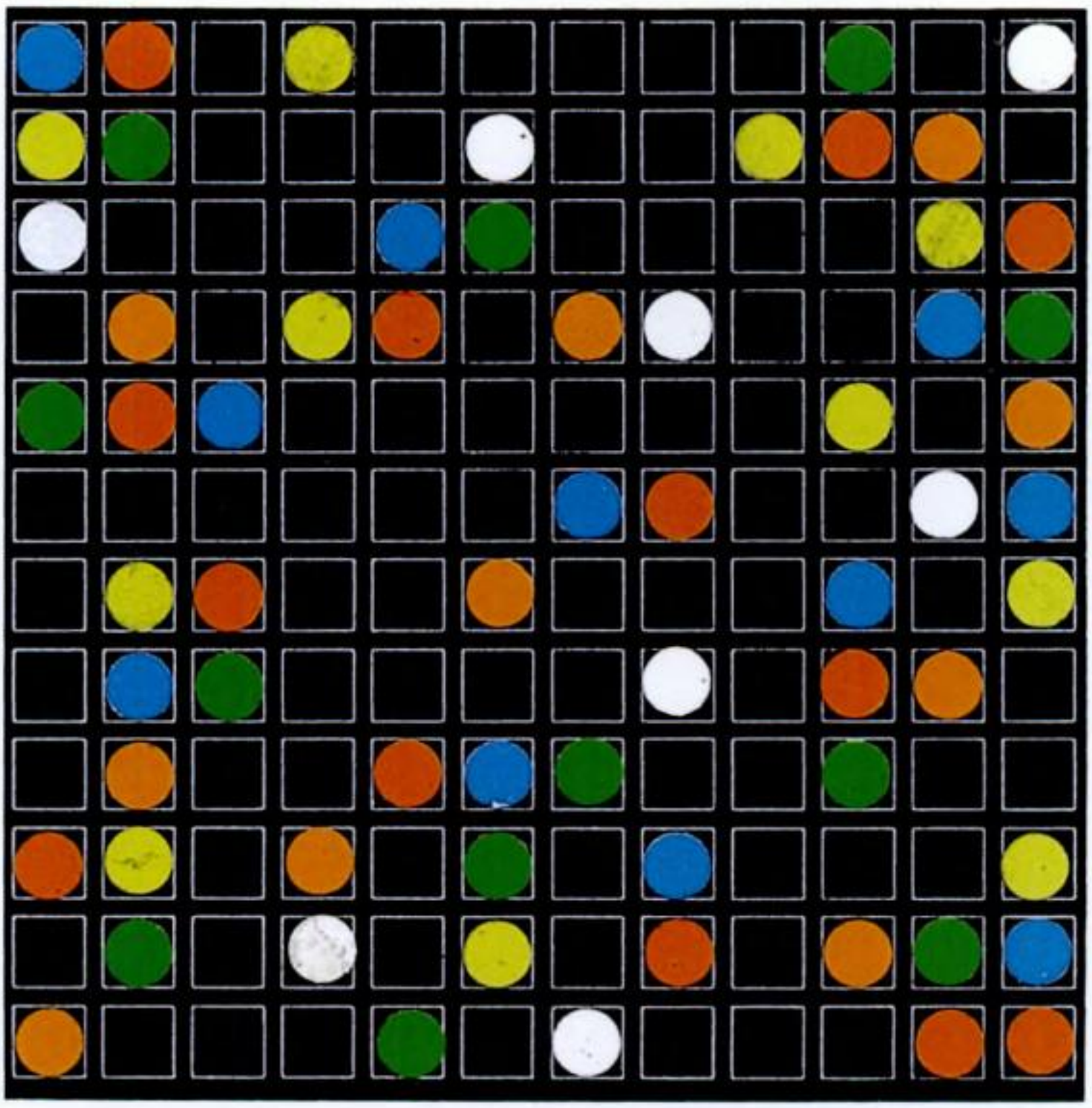
L. Stenhouse

La investigación como base de la enseñanza

Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins



QUINTA EDICIÓN

Morata

Copyrighted material

L. STENHOUSE

La investigación como base de la enseñanza

Quinta edición

Textos seleccionados por:
J. RUDDUCK
y
D. HOPKINS

EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@ed morata.es - www.edmorata.es

Copyrighted material

Título original de la obra:
RESEARCH AS A BASIS FOR TEACHING
HEINEMANN EDUCATIONAL BOOKS LTD., 1985. Londres

© Selección, Jean Rudduck y David Hopkins, 1985
© Jean Rudduck, Susan Laughlin, Evelyn Stenhouse, John Stenhouse, Laura Stenhouse: extractos de todos los artículos, capítulos o libros, excepto los siguientes:
"Using Research Means Doing Research"
© Oslo University Press
"Artistry and Teaching: the Teacher as the Focus of Research and Development"
© Falmer Press
"A Note on Case Study and Educational Practice"
© Falmer Press
"Teaching about Race Relations: Problems and Effects
© NARTAR y la Universidad de East Anglia
"Evaluation Curriculum Evaluation"
© Clem Adelman

Primera edición: **1987**
Segunda edición: **1993 (reimpresión)**
Tercera edición: **1996 (reimpresión)**
Cuarta edición: **1998 (reimpresión)**
Quinta edición: **2004 (reimpresión)**

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).

© EDICIONES MORATA, S. L. (2004)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados
ISBN: 84-7112-315-0
Depósito Legal: M-44.604-2004

Compuesto por: Artedita
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: LAVEL (Humanes) - Madrid

Copyrighted material

CONTENIDO

Págs.

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA, por Mª Antonia CASANOVA 9
Agradecimientos 20
Introducción 21
PRIMERA PARTE
Investigación 27
¿Qué es investigación? 28
UN CONCEPTO DE INVESTIGACION 44
El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones-1 44
El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones-2 51
La tradición de la investigación iluminativa. 58
Un ejemplo de diseño experimental e investigación en las aulas. 60
LO QUE LA INVESTIGACION PUEDE BRINDAR A LOS PROFESORES . 69
Información a los profesores sobre la investigación: el recurso a un criterio profesional 69
Un ejemplo de cómo pueden emplear los profesores la investigación 71
Cómo puede contribuir la investigación al perfeccionamiento de la enseñanza 79
La tradición del estudio de casos y su aplicación en la práctica . 82
Investigación en la acción y responsabilidad del profesor en el proceso educativo 87

Copyrighted material

Págs.

SEGUNDA PARTE
"Curriculum" 93
DEFINICION DEL PROBLEMA DEL "CURRICULUM" 94
Un concepto de "Curriculum" 100
Constitución de una perspectiva 100
¿Qué es un "curriculum"?. 102
El "curriculum" hipotético 106
Comprobación en el aula de las hipótesis del "curriculum" . . . 108
UN CONCEPTO DE DISEÑO CURRICULAR 111
El modelo de objetivos: algunas limitaciones. 111
La inadecuación del modelo de objetivos en algunas áreas de estudio 117
Apología de un modelo de proceso para el desarrollo del "curriculum"-1: conocimiento y comprensión como proyectos curriculares significativos 120
Apología de un modelo de proceso para el desarrollo del "curriculum"-2: respeto por formas de conocimiento y principios de procedimiento 125
El modelo de proceso en acción: el "Humanities Curriculum Project". 128
UN CONCEPTO DE INVESTIGACION DEL "CURRICULUM", EL PROFESOR Y EL ARTE DE ENSEÑAR 133
La investigación del "curriculum" y el desarrollo profesional de los enseñantes. 133
El "curriculum" como medio de aprender el arte de enseñar . . 137
La relación de la "forma" en la enseñanza con el perfeccionamiento de ésta 141
Investigación del "curriculum", talento y enseñanza. 145
TERCERA PARTE
Exposición razonada 157
La investigación como base de la enseñanza 158
Selección de Bibliografía de la obra de Lawrence STENHOUSE . . . 179
Bibliografía adicional 182

Copyrighted material

PROLOGO A LA EDICION ESPAÑOLA

Por Mª ANTONIA CASANOVA

Lawrence STENHOUSE es una de las principales personalidades de la corriente surgida en torno a la investigación y el desarrollo curricular durante la década de los 70. Nos dice Maurice GALTON:[1] "Al valorar los logros del movimiento curricular en Gran Bretaña durante el pasado decenio, uno no hace más que valorar la aportación de Lawrence STENHOUSE. La suya fue la figura dominante". Hasta septiembre de 1982, fecha de su prematura muerte (en plena madurez intelectual y profesional), fue Director del Centro de Investigación Aplicada a la Educación, de East Anglia, y su línea de pensamiento le llevó a colaborar con los profesores en su trabajo de aula, dando un nuevo enfoque al modo de elaborar, desarrollar y aplicar prácticamente el *curriculum,* de manera que éste constituya un elemento clave, tanto para el aprendizaje del alumno, como para la continua formación del profesor.

A pesar de los numerosos trabajos que se reúnen en la obra que ahora aparece, todos ellos giran alrededor de la permanente concepción que STENHOUSE mantuvo de la investigación y de sus estrechas relaciones con el desarrollo curricular como fundamento, como quicio sobre el que se apoya el proceso de enseñanza/aprendizaje y que vamos a comentar a continua-

[1] "Reflexión personal", en GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum.* Barcelona, Martínez Roca, 1986; pág. 361.

Copyrighted material

ción. Ya lo advierten los compiladores, Jean RUDDUCK y David HOPKINS, cuando citan al predicador integrista que decía: "Muchos, muchos son los textos, pero sermones no hay más que uno". Ante este caso nos encontramos ahora, aunque la riqueza del pensamiento de STENHOUSE es tal que en absoluto resultan repetitivos los diferentes artículos (como pudiera pensarse), ya que en cada uno se encuentran nuevas o más detalladas ideas o ejemplos ilustrativos que ayudan al entendimiento y puesta en práctica de la propuesta curricular en la que insiste.

La obra

La investigación como base de la enseñanza se compone, como ya hemos apuntado, de un numeroso conjunto de trabajos presentados y realizados en diferentes ocasiones (algunos inéditos, incluso), bien seleccionados para darnos a conocer el pensamiento pedagógico de STENHOUSE y su actividad práctica. Están agrupados en tres partes, introducidas con una breve explicación de los compiladores: la primera se dedica a trabajos relativos a *Investigación,* la segunda recoge los que se refieren a *Curriculum* y la tercera, con el mismo título del libro, enlaza las dos anteriores en una síntesis amplia, teórico-práctica, que fundamenta su posición ante el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje, y que constituyó la lección inaugural de la Universidad de East Anglia en 1979.

Por tanto, la obra no se limita al contenido de esa tercera parte en exclusiva, sino que también recoge extensamente las ideas que, sobre investigación y *curriculum,* STENHOUSE difundió y practicó a lo largo del tiempo. Encontraremos, así, que un mismo pensamiento puede aparecer en distintas ocasiones, pero su forma de presentación, de razonamiento, suele ser diferente, pues se reelabora progresivamente, de acuerdo con los momentos y ambientes en que lo desarrolle y, según se completa, se va redefiniendo a través de ese mismo desarrollo: proceso necesario para que las ideas no se conviertan en estereotipos que se repiten sin cesar, y que no aportan nada nuevo con su reiteración.

PRIMERA PARTE: INVESTIGACION

En torno a tres grandes capítulos gira la presentación del concepto de investigación en STENHOUSE, y de su aplicación

Copyrighted material

inmediata (investigación en la acción, teoría y práctica aparecen unidas constantemente, ya que ambas se justifican mutuamente y aisladas no tienen sentido): qué es la investigación, un concepto de la misma y lo que ésta brinda al profesorado.

Al contestarse la primera cuestión planteada, nos concreta el autor que la investigación es una "indagación sistemática y autocrítica" y, de inmediato, pasa a relacionarla con la enseñanza y a referirse al papel que los profesores en ejercicio tienen en este campo. En general, un punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción y, ciertamente, si se quiere que cualquier investigación sea útil a los profesores, que repercuta en una mejora de la calidad educativa, es necesario contrastarla en el aula. Por otra parte, cuando hablamos de "aplicar" la investigación, de utilizarla... usamos una terminología inexacta, que no se ajusta con precisión a lo que queremos expresar y que nos sirve únicamente para comprender, para transmitir la exigencia de total unión de teoría y práctica en este ámbito, porque emplear en el aula una investigación supone su realización por parte del profesor. De lo contrario, el investigador puro haría una propuesta cuya validez no conocería nunca, y el profesor realizaría una labor sin saber lo que hacía. Situación absurda (que, de hecho, se produce) y que es urgente superar.

Las aplicaciones generalizadas dando como válidos unos resultados determinados, obtenidos por medio de investigaciones "de despacho", basadas en niveles estadísticos de confianza, solamente resultan aprovechables si puede aplicarse el mismo tratamiento a toda la población. Pero, ¿sucede esto en educación? Que dos o cinco alumnos presenten un mismo fallo en la realización de un trabajo, ¿significa que todos deben desarrollar igual tipo de actividad para superarlo? ¿o será necesario detectar el momento del proceso de su aprendizaje en que han fallado, para proponer a cada alumno el tipo de actividad que le ayude a remontar el fallo? Si trasponemos el ejemplo al campo de la medicina, con las predicciones estadísticas generalizadas estaríamos proponiendo que a todos los enfermos con un mismo síntoma (fiebre) se les aplicara el mismo tratamiento,[2] sin investigar la causa que lo hubiera producido. Aquí

[2] FERNANDEZ PEREZ, M.: *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar.* Madrid, Morata, 1986. págs. 158 y ss.

Copyrighted material

vemos más claramente la barbaridad que se propone con este procedimiento, porque las consecuencias son inmediatas y graves. En enseñanza la situación es menos patente, porque esas consecuencias son a más largo plazo y no tan evidentes. Pero la situación es semejante, por supuesto, y no poner los medios de superación supone reincidir permanentemente en el tan reiterado "fracaso escolar" y no hacer nada efectivo para que no se produzca. Y la solución, como vemos, no está en medidas generales para toda la población escolar y para todo el profesorado: cada profesor, cada alumno, cada grupo de alumnos, cada centro... son únicos, por lo que requieren tratamientos específicos, solamente válidos para ellos, pero, al menos, efectivamente superadores del problema, cosa que no ocurre con la propuesta de soluciones idénticas para todos que, a la larga, no resuelve nada y, por tanto, es una solución (en caso de que llegue a serlo) más lenta que la individualizada.

Por todo esto, se vuelve en la actualidad a los estilos naturalistas o etnográficos de investigación educativa,[3] que nos hablan de realidades y casos concretos, a los que es posible aplicar soluciones claras y eficaces.

Investigando en la acción, las aulas son los laboratorios y los profesores, los investigadores, que comprobarán en ellas la teoría educativa. Así, la investigación educativa puede definirse como la realizada en el contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa.

Al tratar, a continuación, del concepto de investigación sobre el que él lleva adelante sus experiencias, reitera las bases que ya hemos comentado, al hacer una crítica del paradigma psicoestadístico y sus limitaciones para aplicar a la educación las conclusiones halladas por su medio. Concluye en la necesidad del tratamiento individualizado en la educación (que ejemplifica con las diferencias de métodos utilizados en agricultura y jardinería, equiparando la educación a esta última) y en que la enseñanza debe ser una respuesta, en cada caso, a la observación y vigilancia atenta del aprendizaje. El tratamiento estadístico es válido para otros aspectos, y cabe replantearse su uso adecuado en el campo educativo.

La mejora de la enseñanza vendrá, pues, por el desarrollo del "arte" del profesor y por el reforzamiento de su juicio, que

---

[3] COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, Morata, 1986.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

cación global de los estudiantes, así como para la formación permanente del profesor: se construye sobre estructuras tales como procedimientos, conceptos, criterios..., no se limita el conocimiento a conductas, es un medio de reflexión que respalda el pensamiento creativo y no determina los comportamientos, el conocimiento es el resultado de la educación y pueden juzgarse las consecuciones sin necesidad de anticiparlas, las actividades son valiosas en sí mismas, permite que los discentes tengan diferentes objetivos dentro del mismo *curriculum* y, en fin, exige profesores conocedores, dotados de sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional.

El modelo de *curriculum* como proceso permite, en síntesis, adecuar la enseñanza/aprendizaje al ritmo y peculiaridades de cada alumno, individualizando su educación, tal y como proponíamos al comentar la primera parte de la obra, dedicada a la investigación. La calidad de la educación pasa por el modelo procesual de *curriculum*, adaptándose a las situaciones del centro escolar, del grupo de alumnos, del alumno y a las características del docente. Como dice Mª V. REYZÁBAL: "Un profesor ocupado por el rendimiento pleno de todas las potencialidades de sus alumnos, tiene la obligación de programar los cursos de tal modo que todos aporten solidariamente en función de sus posibilidades actuales. De este modo, el enriquecimiento, el aumento de calidad, no será privativo de unos pocos".[6]

Para terminar este apartado, nos habla STENHOUSE de la investigación del *curriculum* y su estrecha relación con el profesor considerado como artista. Se aúnan ideas que hemos venido comentando hasta ahora, por lo que no vamos a insistir en ellas, destacando solamente que se conceptúa el *curriculum* como medio para aprender el "arte" de enseñar, haciendo hincapié en que el profesor, como todo artista, mejora su "arte" mediante el ejercicio de su propio quehacer. Igualmente, al invitar al docente a la comprobación crítica más que a la aceptación, es el mejor medio para su personal proceso de aprendizaje, pues debe basarse en su juicio más que en el de los demás. Alcanzará la autonomía de juicio apoyada en la investigación para el perfeccionamiento de su labor.

---

[6] "El comentario y la producción textual", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

Copyrighted material

TERCERA PARTE: LA INVESTIGACION COMO BASE DE LA ENSEÑANZA

No nos extenderemos en este punto, puesto que es la conjunción de toda la exposición anterior. Sólo destacaremos que apoya su fundamentación en que lo que exige la enseñanza es la presencia de la duda, ya que lo evidente no la precisa. Por otra parte, lo que es indiscutible es incomprobable, por tanto, si nuestro conocimiento es discutible será posible su comprobación y resultará seguro. No necesitaremos basarnos en la propia autoridad para transmitir el conocimiento, ya que, en la realidad, no supone ninguna garantía del mismo. Es una propuesta mucho más interesante la de embarcarse en la "aventura de la comprensión especulativa".

Se examinan también los problemas, las dificultades y los inconvenientes que se plantean ante este modelo curricular, y se van aportando soluciones/respuestas para todos ellos, sin que eso suponga que no existen, sino que es posible superarlos.

En un momento de su razonamiento pedagógico, nos dice STENHOUSE que "la enseñanza... es... una estrategia frente a una tarea imposible", poniendo muy alto el nivel de exigencia para los profesionales implicados en ella. Efectivamente, alcanzar la educación plena es un imposible, porque ésta siempre es un proceso sin meta final: cuando se llega a un objetivo, deben perseguirse otros y siempre, después de éstos, surgirán más. Pero esta tarea, concreta y utópica, es la que hace al individuo cada vez más hombre.

La propuesta de Stenhouse aquí y ahora

Partiendo del supuesto de la aceptación tanto de la figura del profesor-investigador, como de la puesta en práctica de un *curriculum* elaborado y desarrollado del modo expuesto, cabe preguntarse ahora si es posible aplicar esta propuesta a nuestra realidad educativa, en qué grado, en qué marco de funcionamiento, etc.

Creo que si algún momento ha podido ser favorable para la introducción en el sistema educativo de una concepción del diseño curricular como la que estamos considerando, es éste.

Existen varios puntos de referencia, desde los que plantear la situación:

Nos encontramos ante la propuesta realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia de un *Proyecto para la Reforma de*

Copyrighted material

la Enseñanza,[7] presentado en Madrid del 24 al 26 de junio de 1987, en el que se contemplan los aspectos considerados fundamentales para llevar a cabo esta reforma y se exponen brevemente las pautas por las que debe avanzar. Así, encontramos en su contenido un punto dedicado a "Calidad de enseñanza e innovación educativa" (págs. 59-64), donde se plasman los criterios para su evaluación, y entre ellos tenemos algunos como "flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses individuales de los educandos", o "coherencia de los objetivos del *curriculum*, así como la variedad de la oferta educativa...", etc. Igualmente aparecen otros dos puntos que afectan directamente a nuestro tema: "*Curriculum* escolar y reforma del sistema educativo" (págs. 65-70) y "Adaptaciones curriculares" (págs. 143-145), en el que se habla en concreto de la necesidad de "individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje" y de que "Plantear el mismo *curriculum* para todos los estudiantes sólo llevaría a aumentar las desigualdades". Es decir, se está exigiendo un modelo de trabajo creativo, abierto, particularizado, participativo... que sea capaz de responder a las necesidades de este momento y satisfacerlas. Se está exigiendo un profesor-investigador en el aula y un modelo de proceso para la elaboración/desarrollo del *curriculum*. J. ELLIOTT y D. EBBUTT[8] incluyen como indicadores significativos para juzgar la calidad de la educación, por ejemplo: "Los alumnos deben tener acceso a un *curriculum* equilibrado" y "Los profesores deben estar implicados en el desarrollo curricular dentro de su área o departamento".

Este es el punto de partida sobre el que trabajar en los próximos años en el campo de la educación, pero, con el marco legal actual, ¿hay posibilidad de aplicar este modelo de trabajo en nuestras escuelas? Solamente cito el artículo 15 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación: "... los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares". Con esta única referencia, el centro escolar posee la suficiente autonomía como para investigar y desarrollar el *curri-*

[7] Madrid, Ministerio de Eduación y Ciencia, 1987.

[8] "How Do Her Majesty's Inspectors Judge Educational Quality?", en *Curriculum*, vol. 7, nº 3, Invierno 1986; pág. 136.

Copyrighted material

culum según la propuesta de STENHOUSE. ("Las escuelas necesitan desarrollarse como comunidades en lugar de a manos de reformadores..."[9]). Es cierto que la Administración marca unos "mínimos educativos" de cara a la homologación de títulos en todo el Estado, pero tanto la consecución de éstos como su despliegue y adaptación, son tarea de cada Comunidad Autónoma, de cada centro y de cada profesor. Profesor creativo, de mente abierta, flexible... pero asentado en la realidad y con una gran profesionalidad, que le permitan poner en práctica este proyecto y evaluar permanentemente su proceso de actuación.

La obra es una invitación para comenzar a practicar, ya, el método de investigación en la acción y el modelo procesual de *curriculum* en nuestras escuelas, como medio idóneo de diversificar y adaptar propuestas y, en consecuencia, de elevar la calidad educativa. No queremos decir que no se haya hecho nada en este sentido o que no se está haciendo. No. Hay personas y proyectos que han asumido esta línea de pensamiento y acción y que la llevan adelante. Pero ni está lo suficientemente generalizada, ni respaldada, ni difundida. Y es necesario un movimiento cohesionado y efectivo para superar reticencias hacia los nuevos planteamientos y demostrar su validez en el aula de cara al desarrollo pleno de alumnos y profesores.

Resumiendo: la innovación educativa, la elevación de la calidad de la enseñanza, la permanente actualización del profesorado y la autonomía de funcionamiento de los centros escolares hacen que no sólo sea aplicable, sino necesario... y hasta imprescindible, que la propuesta de STENHOUSE, aquí y ahora, sea un hecho.

* * * * * * *

Las páginas que siguen son un buen compendio del pensamiento pedagógico de Lawrence STENHOUSE, y junto con su obra *Investigación y desarrollo del curriculum*, suponen el acceso a este autor, cuya propuesta para docentes e investigadores podría sintetizarse en: ser y dejar hacer.

Madrid, Septiembre de 1987

[9] STENHOUSE, L.: "El legado del movimiento curricular", en GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona, Martínez Roca, 1986; pág. 371.

Copyrighted material

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar las gracias a todos aquellos que permitieron reproducir el material relacionado en la página del *copyright* de este libro y también a Harry TORRANCE por autorizarnos a emplear el diálogo con Lawrence STENHOUSE.

Nota de los compiladores

Muchos de los extractos reproducidos en este libro no respetan las normas actuales sobre el empleo del pronombre personal. Pero hemos decidido dejar los pasajes tal como están y, a cambio, repetir la "apología" que el propio Lawrence STENHOUSE formuló para explicar por qué no había alterado los textos originales de los trabajos que incluyó en su libro *Authority, Education and Emancipation*. Escribió: "Soy suficientemente sensible al empleo sexista del lenguaje, sobre todo descarado en algunos de los primeros trabajos, para expresar el deseo de pedir disculpas a todos los lectores que deben leer 'ella' en donde dice 'él' y también a los lectores de cualquier sexo que fueren". Estos son sentimientos que nosotros compartimos.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

partir de un proceso de redefinición de la relación entre profesores, lo enseñado y el conocimiento... los profesores (se transformarían) en maestros de una nueva tradición con base en la investigación'' (1976:81).

En 1970 Lawrence STENHOUSE y algunos de sus colegas del *Humanities Project* se trasladaron desde Londres a la Universidad de East Anglia y, mientras aún seguía en marcha el Proyecto, fundaron el *Centre for Applied Research in Education* (Centro de Investigación Aplicada a la Educación) (CARE). Preocupación común entre el personal del Centro fue la de aclarar y democratizar la investigación, la cual se consideraba que no contribuía eficazmente al desarrollo de la comprensión profesional y al perfeccionamiento de la práctica profesional. Una explicación posible de este fallo radicaba en la resistencia de los investigadores educativos a admitir a profesores como participantes en el proceso de investigación y como críticos de éste. En consecuencia, son muchos los profesores que observan una actitud ambivalente hacia la investigación; algunos, superficialmente, otorgan demasiado respeto; otros rechazan sus descubrimientos sin examinarlos como se merecen. Es importante por eso que los investigadores acepten que las proposiciones brindadas a los profesores difícilmente afectarán a su práctica si su justificación radica más en la autoridad de personas o metodologías que en el atractivo que tengan para la experiencia y el criterio profesionales.

En el siguiente gran proyecto de *curriculum* de Lawrence STENHOUSE, los profesores de las escuelas participantes fueron explícitamente integrados como ''investigadores internos'' y los miembros del equipo con base en la universidad como ''investigadores externos''. El proyecto fue titulado —subrayando de modo característico su calidad no taxativa— ''Los problemas y efectos de la enseñanza acerca de las relaciones raciales'' (1972-5). Sostuvo que al investigador universitario le incumbe especular más que instruir y el informe del proyecto concluye (un tanto perversamente quizá a los ojos de personas no familiarizadas con la lógica de su posición) con una serie de hipótesis. Las hipótesis constituyen en realidad un punto de transición en donde el proyecto confía la tarea de investigación a una audiencia de profesores que puedan comprobar las hipótesis —precisadas a partir de un análisis cuidadoso de los datos de un estudio de casos y de los datos de un programa de medición— a través de la experimentación en los ambientes específicos de sus propias aulas y clases.

Copyrighted material

Varios colegas que trabajaron en el Centro durante la década de los setenta concibieron proyectos que implicaban estrechamente a profesores en la definición de la tarea de investigación y en la recogida y análisis de datos de sus propias aulas [muy especialmente John ELLIOTT y Clem ADELMAN en el *Ford Teaching Project* (Proyecto Docente Ford)]. Así, a través de una serie de proyectos de investigación orientados hacia problemas significativos del *curriculum* y de la pedagogía, el movimiento del profesor como investigador recibió identidad y crédito.

Pero el CARE era un centro docente al tiempo que un centro de investigación y si tenía un lema que unía las dos actividades era el título de este libro: la investigación como base de la enseñanza. La investigación realizada por los miembros del personal del Centro y por los estudiantes de sus propias aulas fue la columna vertebral de los cursos superiores que allí se dispensaban. La fuerza de este enfoque —por el que pagamos el precio de un cierto aislamiento— residía en el hecho de que la investigación hace que el conocimiento siga siendo problemático y protege a los alumnos, así como a profesores y asesores expertos, de la trampa de aguardar a que se les diga y luego creer lo que se les ha dicho.

En este libro, nuestro propósito estriba en integrar pasajes de las conversaciones y escritos de Lawrence STENHOUSE que documenten su concepto de la investigación y su argumentación en favor de una investigación como base de la enseñanza. Considerando el conjunto de su obra, se aprecia una notable continuidad de intereses, que se remonta a los trabajos redactados para graduarse en Pedagogía y alcanza al último proyecto que dirigió, en el que tanto sus colegas como él trataron de arrojar luz sobre el papel de la biblioteca en la transición crucial, para los estudiantes, desde la dependencia en la instrucción a la capacidad para la reflexión autónoma (véase RUDDUCK y HOPKINS, 1984). Desde luego, toda su obra se halla caracterizada por una arraigada curiosidad acerca de la relación entre la autoridad y el conocimiento. De la escolarización dijo: "A través de la educación producimos una mayoría que se halla gobernada por el conocimiento, no servida por éste, un proletariado intelectual, moral y espiritual caracterizado por unas competencias instrumentales más que por un poder autónomo" (1978).

La responsabilidad de los profesores, en todos los niveles, estriba en liberar a los estudiantes del aislamiento de sus propias

Copyrighted material

mentes, en impedir que se acomoden en las confortables ramas del pensamiento del profesor y en que, por el contrario, traten de alentar una exploración menos cautelosa y confinada del conocimiento y que confiera a quienes la buscan, en un espíritu de indagación crítica, el poder de su empleo. Este fue el compromiso que proporcionó energía a su trabajo sobre *curricula* escolares y a sus enseñanzas.

En una conferencia en el Congreso de Dartington (1978) Lawrence STENHOUSE adoptó como tema un concepto "anticuado" —la emancipación— y éste es, en nuestra opinión el concepto vital de su obra, la llave que abre el esquema de su pensamiento. En aquella disertación llegó a decir: "La esencia de la emancipación tal como yo la concibo es... la autonomía que reconocemos al rechazar el paternalismo y el papel de la autoridad y al obligarnos a recurrir al criterio".

Para el profesor, un camino hacia la emancipación consiste en adoptar la perspectiva del investigador: por eso, el papel del profesor investigador es un medio que sirve a un fin más que un fin en sí mismo. Esta argumentación se basa en dos principios: en primer lugar, que la investigación del profesor se halla ligada al fortalecimiento del criterio del profesor y consecuentemente al perfeccionamiento autogestionado de la práctica; en segundo lugar, que el foco más importante para la investigación es el *curriculum* en cuanto que se trata del medio a través del cual resulta comunicado el conocimiento en las escuelas. Aceptando esta lógica, dividimos el libro en dos secciones principales, una sobre el concepto que de la investigación tenía Lawrence STENHOUSE y otra sobre su visión del *curriculum*.

Pese al carácter accesible del material de Lawrence, no ha resultado fácil preparar este libro, en parte por obra de nuestra intimidad con él y sus ideas y, en parte, porque sus obras ofrecen una extraordinaria dificultad para la realización de una antología. Es un poco como aquel predicador integrista galés de quien se cuenta que decía: "Muchos, muchos son los textos, pero sermones no hay más que uno". El sentía una inclinación igualmente compulsiva. Y como escribió y habló en ambientes muy diferentes a audiencias muy distintas, se encuentra la misma serie de ideas examinadas de nuevo e impulsadas, casi como las elaboraciones progresivas de una fuga de BACH. Nuestro problema consistía en exponer vigorosamente sus ideas, pero sin una indebida repetición y eso significaba

Copyrighted material

que no nos sería posible emplear en su integridad demasiados trabajos. Pero es un escritor dinámico y brillante y eso presenta dificultades a la hora de resumir una argumentación, extrayendo fragmentos de su prosa. Desde luego, una tercera persona a quien consultamos sobre la cuestión nos previno para que no nos excediéramos en los recortes. "Una buena prosa", afirmó, "es orgánica, no atomizada: si la cortan, sangra". Teníamos que proceder a realizar el trabajo de selección pero no olvidamos la advertencia.

Cuando Susan SONTAG preparaba una antología de la obra de Ronald BARTHES se fijó cuatro criterios para la selección de los pasajes: éstos eran elegidos porque parecían "representativos" de su pensamiento, porque habían "influido en el pensamiento" de otros y porque le habían atraído de modo personal como "especialmente fortalecedores" o "irresistiblemente curiosos" (1982: xxxvii). Simpatizamos con esta mezcla de criterios públicos y privados. Seleccionamos primero trabajos que ofrecían los principales rasgos del pensamiento de Lawrence STENHOUSE y luego escogimos allí pasajes que consideramos característicamente vigorosos en su despliegue de ideas sólidas y sorprendentes, de forma peculiar, por la articulación de semejantes ideas. Tratamos también de incluir pasajes que reflejaran algo de la tensión peculiar en sus obras entre la firmeza del estilo por un lado y por el otro un compromiso intelectual con la incertidumbre. Y no es que esta tensión implique una contradicción porque, aunque se esforzaba por formular argumentos convincentes, en todo momento partía de una posición de genuina apertura. Siempre quiso que la gente apreciara sus ideas, ha dicho un profesor local, pero como resultado de una argumentación y nunca por simple deferencia. Naturalmente podía ser un tigre a la hora del debate, pero menos para apuntarse tantos que para suscitar unas críticas inteligentes que le ayudaran a advertir nuevas vías para la exploración o la expresión de una idea. Los lectores de este libro asumirán por su cuenta la responsabilidad de retar a sus reflexiones y exponer argumentos contrarios. Y es importante que así procedan porque, parafraseando una de sus propias declaraciones, las ideas se vuelven esterotipadas o se olvidan cuando dejan de desarrollarse. Como D.H. LAWRENCE escribió en un prólogo a una colección de sus poesías que tituló *Pansies* (es decir, "Pensées" o "Pensamiento"): "Ofrezco un ramillete de *pansies*, no una guirnalda de siemprevivas. No quiero flores perennes".

Copyrighted material

Tal vez debiéramos decir un poco más acerca de nuestro trabajo de compilación. Tras largas deliberaciones resolvimos ejercer nuestra creatividad en la selección y yuxtaposición de extractos mejor que en comentarios nuestros, juzgando que Lawrence STENHOUSE era muy capaz de hablar por sí mismo y que una explicación resultaría gratuita. Al disponer la secuencia de los pasajes, hemos tratado de construir una argumentación; creemos que ésta resultará cada vez más clara a los lectores a medida que avancen en el libro, pero al comienzo de las tres secciones hay breves indicadores. Cada sección se inicia con un trabajo, reproducido en su totalidad, que suscita muchas de las cuestiones clave y proporciona al lector una idea del modo en que Lawrence STENHOUSE estructuró y manejó su propia argumentación. Después las cuestiones son desarrolladas e ilustradas en una serie de subsecciones, a través de extractos de diversa longitud. El libro concluye con la reproducción íntegra de la lección inaugural de la que toma su título "La investigación como base de la enseñanza".

Lawrence STENHOUSE murió en Septiembre de 1982, a la mitad de su carrera intelectual. Deja sin embargo un legado de ideas vigorosas que hemos tratado de reunir y ordenar en una forma que las haga accesibles. Pero ello no predetermina en exceso las significaciones que pueda atribuirles el lector. Han quedado muchos cabos sueltos, pero todo lo inacabado deja espacio para el trabajo de los que vienen detrás.

Bibliografía

ELLIOTT, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: the contribution of Lawrence Stenhouse, *Journal of Curriculum Studies,* 15, 2, 105-23.

LAWRENCE, D. H. (1929). *Pansies,* Martin Secker.

MCDONALD, B. y WALKER, R. (1976). *Changing the Curriculum*, Open Books.

RUDUCK, J. y HOPKINS, D. (1984). *The Sixth Form and Libraries: Problems of Access to Knowledge,* British Library.

SONTAG, S. (ed.) (1982). *Barthes: Selected Writings*, Fontana/Collins.

STENHOUSE, L. "Towards a vernacular humanism": trabajo presentado en la Dartington Conference 1978, y publicada en L. Stenhouse (1983). *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann Educational Books.

STENHOUSE, L. (con VERMA, G. K., WILD, R. D. y NIXON, J.) (1982). *Teaching about Race Relations: Problems and Effects*, Routledge & Kegan Paul.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

go, un músico y un novelista. Pero semejante lista de nombres proporciona a la investigación una impronta prometeica: son los santos y los mártires del almanaque de la investigación. La investigación es ahora una tarea cotidiana: una industria, una herramienta y un pasatiempo. Por donde cayó Icaro, el Boeing traslada ahora al lingüista con un problema de investigación sobre dialectos del Oriente Medio, al hombre de negocios encargado de investigar los mercados de Oriente Medio, al novelista que va a investigar en tierras del Oriente Medio los lugares en donde se desarrollará su próxima obra y al anticuario que trata de proporcionar un contexto a su pequeña colección de cerámica del Oriente Medio.

No siempre fue así. Las gentes con preguntas y problemas recurrían —como muchos aún hacen— a las respuestas de la revelación divina, a la autoridad de una casta instruida, al saber tradicional o a la opinión admitida. Y la curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social. Para aquellos que anhelan el respaldo de la fe, de la autoridad y de la tradición, la investigación presenta una amenaza de herejía. Pero sin la prosecución organizada de la curiosidad no podríamos mantener nuestra vida social.

La utilidad de la investigación evoca generalmente en las mentes de los hombres la sólida ciencia que radica tras los electrodomésticos de su cocina o del televisor, pero mi patria es la historia y así, como Carl Becker (1931) o como Jacques Barzun y Henry Graff (1977), yo concibo la historia como el arquetipo de la investigación utilitaria. Barzun y Graff la llamaron "el Gran Baúl". Se encuentra tras nuestros libros de cocina más que nuestras cacerolas. Mientras que las ciencias puras producen nuestro *hardware,* la historia produce nuestro *software:* éste es la expresión de una indagación crítica y sistemática sobre los frutos de nuestra experiencia. En el sentido más amplio, las ciencias físicas y biológicas realizan la investigación en el *contexto* de la experiencia; la historia se ocupa —también en el sentido más amplio— de la investigación sobre el *contenido* de la experiencia.

Advertirán que yo no estoy empleando el término *historia* en el sentido estricto a veces adoptado en escuelas y universidades. Como aquellos autores a quienes he de referirme, estoy distinguiendo entre las investigaciones de la ciencia, que de modo característico buscan leyes o teorías no estrechamente

Copyrighted material

condicionadas en el tiempo y aquellas investigaciones moldeadas en una perspectiva histórica, que reconocen el tiempo como una variable esencial en las explicaciones que proporcionan. Una vez que nos hallamos en el tiempo, no existe explicación del presente. Como BARZUN y GRAFF (1977: 5) advierten, "la descripción del presente es, en realidad, una descripción del pasado, por reciente que sea; se trata, sin embargo, de una mirada hacia atrás". Tanto la ciencia como la historia son dadas a la generalización —pese a lo que digan algunos historiadores—, pero la ciencia aspira a generalizaciones que predicen y son universales, mientras que la generalización histórica es retrospectiva y resume una experiencia dentro de las fronteras del tiempo y del espacio.

La posición que he esbozado es claramente problemática en muchos puntos, pero debo seleccionar en grado muy considerable los problemas que asuma. Como todos se hallan unidos —supongo— por un interés en la relevancia de la investigación para la actividad práctica de la educación, debo formular algunas preguntas acerca de la relevancia de la ciencia y de la historia para la práctica y, por implicación, para la práctica futura. Y sólo puedo apuntar algunas respuestas a estas preguntas. Luego, he de observar las "ciencias humanas" de la psicología y de la sociología para localizarlas en la imagen más amplia de la investigación. Finalmente, me dedicaré a los problemas de valores e intereses en la investigación.

He de confesar que, hasta este punto, he estado ocultando un problema que se refiere a mi simple definición de la investigación y que ahora desvelo citando un epígrafe de BARZUN y GRAFF: "La actitud histórica subyacente a la *investigación* y a la *información*". En un trabajo anterior (STENHOUSE, 1979) describí la investigación como "una indagación sistemática *hecha pública*". ¿Cuál es el papel de la información en la investigación? ¿Cuál es el rango de la acción basada en la investigación? ¿Cuál es la relación de la información con el raciocinio y la práctica? Estas preguntas, así como las que señalé en el párrafo anterior, requieren al menos una mirada antes de dedicarme al problema práctico que imagino como el programa oculto entre las líneas de la carta con la que se me invitaba a contribuir con este trabajo: ¿qué fuerza de verosimilitud podemos otorgar al lema, *el profesor como investigador*?

Copyrighted material

La relevancia de la Ciencia y de la Historia para la práctica

Los científicos tratan de explicar la consistencia de un acontecimiento o de la conjunción de acontecimientos a lo largo del tiempo o los hechos que son considerados como resultados inevitables de causas precedentes. O, por decirlo de otro modo, los científicos se interesan por el poder de leyes y teorías que son generales y tienen un carácter de predicción para organizar y resumir los datos derivados de las observaciones. No necesitamos preocuparnos por el momento, junto con muchas otras controversias, de si estas leyes de la Ciencia son inventadas por la mente o descubiertas en la Naturaleza.

La aplicación primera y más obvia de la Ciencia a la práctica reside en la capacidad de predicciones para proporcionarnos una información acerca del contexto de la acción. Expresándolo crudamente, yo puedo proyectar mis cultivos sobre la predicción de que habrá estaciones o mi navegación sobre la predicción de que habrá mareas. Tales predicciones no me orientan diciéndome exactamente lo que he de hacer, aunque quizá me digan con bastante claridad lo que no debo hacer. Una simple manera de expresarlo es decir que fijan las condiciones del juego: son el campo de juego y quizá las reglas en su forma más simple.

La segunda aplicación de la Ciencia a la práctica opera a través de la posibilidad de aplicar leyes generales al problema de predecir los resultados de actos específicos. Esto me permite concebir actos sobre la base de una estimación más o menos fiable de su resultado: calcular que mi puente resistirá o que mi pegamento no se desprenderá.

Estas dos aplicaciones de la Ciencia fortalecen, pero no reemplazan, al sentido común. No nos dicen si debemos construir nuestro puente, porque todo lo que predicen es que el tráfico fluirá y nos aseguran que podemos construir un puente que resistirá.

La Historia tiene una aplicación próxima a la primera aplicación de la Ciencia antes indicada. Ayuda a definir las condiciones de la acción resumiendo la experiencia de modo que indica las consideraciones que habremos de tener en cuenta cuando hagamos juicios sobre la forma de actuar. Hemos de tratar de entender la compleja red de variables sociales que contextualizan nuestras acciones e influyen en los resultados. Los análisis históricos que respaldan tal comprensión son más útiles a lo largo del tiempo de lo que a veces se reconoce: los

Copyrighted material

discursos en pro y en contra de la guerra en la *Historia de la Guerra del Peloponeso* de TUCÍDIDES no son una mala introducción a un entendimiento de las reglas del juego en el presente conflicto entre Irán e Irak. Cabe hallar juicios de relevancia para nuestra actuación en cualquier caso dado en tareas de realización de inventario, en esos informes "sobre el estado de la nación", que son "historias contemporáneas" en el sentido de que constituyen explicaciones de un pasado muy próximo a nuestro presente —o quizá fuera mejor decir, a nuestro futuro— cuando podamos realizarlas.

La Historia es también capaz de resumir la experiencia de la acción de modo que fortalezca el juicio y su revisión en la planificación de actos. Nos permite hacer predicciones de criterio sobre cómo se desarrollarán los acontecimientos y revisar esas predicciones frente a la sorpresa a través de nuevas y rápidas estimaciones. Paradójicamente, la Historia a la vez predice que unos acontecimientos serán sustancialmente imprevisibles y respalda nuestros intentos de reducir los límites de lo imprevisible, tanto por predicciones de criterio como por planes de contingencia. Además, nos invita a adiestrarnos en la lectura de la significación de lo inesperado y a reaccionar astutamente ante esto. Nos ayuda a jugar lo que, por analogía con el ajedrez, podemos denominar el "medio juego".

La Ciencia y la Historia tienen en común mucho más de lo que generalmente se cree: ambas contribuyen a definir el contexto en el que las personas actúan y ambas ayudan a anticipar los resultados de la acción. Pero, cuando aplicamos la Ciencia, sentamos las premisas de una previsión considerable y cuando aplicamos la Historia sentamos las premisas de una previsión inferior. Creo que los actos y los pensamientos de cada uno de los seres humanos contienen elementos esenciales imprevisibles por obra de la capacidad humana para la resolución creativa de problemas y la creación de significaciones. Desde luego, habrá otros que estimen la imposibilidad de previsión en la acción humana como el desierto que se extiende más allá de las fronteras en expansión de las ciencias sociales, un desierto que ha de ser colonizado en el futuro.

Ciencia social y práctica

Aunque la ciencia social comienza con un intento de aplicar los métodos de las ciencias naturales a los fenómenos sociales,

Copyrighted material

en la confianza de que la acción humana es lícitamente previsible, resultaría completamente injusto cargar con esta experiencia a la ciencia social contemporánea. En la práctica, la ciencia social experimental y analítica trata de desembarazarse en cuanto le es posible del supuesto de una previsión fiable, mientras que la ciencia social de observación y naturalista intenta operar en áreas en donde parece más intenso el supuesto de una previsión escasa. No hay, en definitiva, nada contradictorio en mordisquear esta cinta por sus dos cabos.

La aplicación del trabajo de los experimentalistas analíticos a la práctica se realiza en dos niveles que se corresponden en términos generales con dos tradiciones de la investigación. Una tradición de laboratorio busca leyes y teorías generales que resulten análogas a las de ciertas áreas de las ciencias naturales. El área de la teoría del aprendizaje es un buen ejemplo de este tipo de trabajo. Conceptos tales como los de novedad, frecuencia, reforzamiento, inhibición proactiva y retroactiva, etc., se hallan muy afirmados y contribuyen a la teoría sintética. En mi opinión, el interés de este tipo de trabajo actualmente es subestimado por los educadores, pero su relevancia para la práctica estriba más bien en definir las reglas de juego que en discriminar la acción. Llama la atención hacia algunas de las variables que operan en una situación compleja multivariada, pero en tales situaciones ello no nos permite predecir resultados.

En parte, este inconveniente es el que acucia al especialista en ciencias sociales a abandonar su laboratorio y acometer una investigación de campo de un tipo que hace frente a situaciones reales con su plena complejidad multivariada. Por lo común, los diseños cuasi-experimentales (CAMPBELL y STANLEY, 1963) son aplicados directamente a la práctica para tratar de predecir los efectos de acciones, siendo los instrumentos cruciales los procedimientos estadísticos que nos permiten lograr estimaciones de fiabilidad, de validez interna y externa, y el empleo del análisis de la varianza y las técnicas correlacionadas. Esta tradición del experimento de campo, en la que GALTON y FISHER son figuras clave, no consigue discriminar los efectos de acciones específicas en casos específicos (HAMILTON, 1980). Lo que proporciona son indicaciones de tendencias, es decir, unas predicciones de actuación respecto de las poblaciones; y con frecuencia estas predicciones presentan en la investigación educativa una validez externa débil. Por ejemplo, la obra de BENNETT en *Teaching Styles and Pupil Progress*

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

rriente de la educación ni por el lenguaje de la teoría de la ciencia social, sino por una teoría que se relacionase directamente con la práctica educativa? No una Sociología ni una Psicología, sino una Pedagogía.

Por el momento dejaré pendiente esta pregunta.

Valores e intereses en la investigación

Necesito abordar la cuestión de la objetividad en la investigación social y no es éste un tema para el que me halle bien preparado, en parte porque, personalmente, no me ha perturbado el problema. Me satisface que la investigación humana y social (y probablemente también toda investigación que se interese por la interpretación o por la teoría más que por los simples hechos en bruto) deba dirigirse a orientar el raciocinio e intersubjetividades formales. Para mí, las disciplinas del conocimiento o complejos de investigación se hallan basados en "aprehensiones de la experiencia" (OAKESHOTT, 1933), limitaciones de aspiración que nos permiten ordenar la experiencia dentro de límites condicionales. Nombrar algo es, en cualquier caso, hacerlo accesible al debate a expensas tanto de simplificarlo excesivamente como de tornarlo ambiguo.

Es corriente que una investigación sea atacada sobre la base de que el responsable de la misma ha permitido la intrusión de sus valores. Contribuirá a mi análisis, al tiempo que se acomoda a mis inclinaciones, el hecho de que considere las perspectivas otorgadas a una investigación, no por los valores del investigador, sino por su interés. Empleo la palabra *interés* en dos acepciones que se hallan claramente relacionadas: "sentirse preocupado o afectado respecto de una ventaja o detrimento" y "sentimiento de preocupación o de curiosidad por una persona o cosa". Ahora resulta claro que la segunda de estas definiciones se acomoda muy estrechamente con lo que he señalado que es el impulso que existe tras toda investigación —curiosidad— y opino que semejante curiosidad se halla casi inevitablemente asociada con consideraciones sobre ventajas o detrimentos.

Habría que advertir especialmente que el interés aparece de un modo destacado en las ciencias aplicadas: construimos un puente porque nos resulta ventajoso hacerlo y esa ventaja determina una curiosidad respecto a los puentes. Además, la

Copyrighted material

construcción de un buen puente nos resulta ventajosa, no sólo en el sentido primario de que nos permita cruzar el río, sino también en el aspecto secundario de que una realización con éxito nos gratifica en términos de reputación, de pago material y de oportunidades futuras. En la mayoría de los casos, estos intereses no nos impulsan a falsificar nuestras fórmulas y construir puentes que se desplomen. El hundimiento de un puente resulta difícil de ocultar: no desvirtuamos nuestro proceso cuando es imposible falsificar el resultado.

El primer problema de los intereses (y valores) en la investigación es éste: cuando las comprobaciones de nuestras hipótesis o interpretaciones no son rigurosas, surge la tentación de presentar reivindicaciones dudosas que aparecerán probablemente para promover nuestra reputación, incrementar nuestras ganancias materiales, mejorar las perspectivas de nuestro futuro o respaldar alguna política a la que nos hallamos consagrado al margen de la investigación.

Todos los investigadores se sienten acuciados por las tentaciones de intereses que pueden desviarles de su camino. El problema crucial es la fuerza del proceso crítico que controle tales tentaciones, y semejante proceso crítico es esencialmente social y metodológico. El caso de Cyril Burt es instructivo. La persona que resulta demasiado poderosa para ser interrogada —como la que es demasiado inteligente para ser entendida— no puede ser controlada por la adopción de métodos que implican un respaldo de la objetividad.

La indagación puede pasar como investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica.

El profesor-investigador

El argumento básico para situar a profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos re-

Copyrighted material

sultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar.

Por añadidura, son escasas en el campo de investigación las teorías de las que pueda fiarse el profesor sin comprobación. Muchos de los descubrimientos de la investigación están basados en experimentos en pequeña escala o de laboratorio que a menudo no se repiten o que no cabe aplicar con éxito en las aulas. Muchos son probabilistas y de actuación y si han de ser empleados aisladamente por el profesor, requieren una comprobación en la situación. La aplicación de percepciones recogidas de estudios de casos naturalistas a la situación de un profesor depende de la calidad del análisis de su propio caso por parte del enseñante. Emplear la investigación significa realizarla. El profesor tiene una base de motivación para la experimentación. Nosotros, los investigadores, tenemos razones para suscitar esa motivación: sin una reacción investigadora de los profesores nuestra investigación no puede ser utilizada.

Y, después de todo, gran parte de la investigación médica, incluso en las universidades, se realiza por investigadores en ejercicio. Les pagamos más y les llamamos clínicos.

Existe, sin embargo, cierto número de objeciones al profesor como investigador.

En primer lugar, se dice que los tests de precisión de las automanifestaciones de los profesores indican que éstos no saben lo que hacen. Aunque este defecto pueda ser exagerado, contiene un fondo de verdad. Un profesor establece la base de su capacidad de investigación mediante el desarrollo de estrategias de auto-observación. El efecto no es diferente al del paso del actor aficionado al profesional. Mediante la auto-observación, el profesor se troca en artista consciente. A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación.

En segundo lugar, se ha afirmado que la implicación en la acción de la escuela y del aula proporciona a los profesores un interés por la tendencia de los descubrimientos de la investigación y les condena a ser parciales. Esta no es, en mi opinión, una objeción sólida. Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a sus teorías es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a su práctica. Profesores cuyo trabajo he examinado yo en el nivel de licenciatura y de doctorado habían logrado, en mi opinión, valoraciones notablemente serenas y desapasionadas. Me pare-

Copyrighted material

ce que surgen más tergiversaciones de las batallas académicas que de los intereses prácticos. Pero tengo que admitir que existen áreas prohibidas para la mayoría de los profesores-investigadores y que éstas son fundamentalmente aquéllas en donde se hallan en juego la situación de las personas y las relaciones personales. En general, empero, el investigador profesional me parece más vulnerable en razón de su distancia de la práctica y de su falta de responsabilidad por ella que el profesor por virtud de su implicación en la práctica.

Los investigadores consideran a veces a los profesores como teóricamente inocentes. Pero gran parte de la investigación profesional que determina, si no alimenta, las disciplinas es también teóricamente inocente. Esto es verdad respecto de la mayoría de las encuestas, experimentos de campo y evaluaciones. Cabe detectarlos, en parte, por el signo de que toda la obra teórica de sus autores es metodológica. Por otro lado, algunos profesores son teóricos, con un doctorado reciente, o han desarrollado de modo no formal algunos intereses teóricos. Lo que más a menudo falta a los profesores es confianza y experiencia en relacionar la teoría con el diseño y en la realización del trabajo de investigación.

El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores —y desde luego como artistas de la enseñanza— es, sencillamente, la escasez de tiempo. En este país los profesores enseñan demasiado. En consecuencia, la investigación realizada por profesores es una actividad minoritaria, corrientemente estimulada y respaldada por unas estructuras académicas formales en el nivel de la licenciatura y del doctorado o por la participación en un proyecto de investigación que incluye el concepto de investigación docente. En escasas personas se mantienen el interés y la actividad. En cierto número de casos la investigación docente se desarrolla cuando alguien se sumerge en un trabajo como respuesta a una pérdida sensible o a otras crisis. Resulta claro que es mucho lo necesario para aliviar la carga del profesor dispuesto a embarcarse en un programa de investigación y desarrollo.

Publicación

Al comienzo de este trabajo, mencioné que una definición completa de la investigación podía incluir la calificación de

Copyrighted material

que fuese hecha pública. A nuestros fines, la investigación particular no cuenta como investigación. Por un lado, ello es debido a que la investigación inédita no se beneficia de las críticas. Por otro, obedece a que consideramos las investigaciones como un esfuerzo comunitario y las no publicadas tienen escasa utilidad para los demás. Lo que me parece más importante es que la investigación se convierta en parte de una comunidad de expresión crítica. Pero se publica quizá demasiada para el mundo y muy poca para la aldea. Necesitamos cooperativas y publicaciones locales tanto como conferencias y boletines internacionales. Y, en cualquier caso, precisamos de una mayor expresión cara a cara. Es tal vez una lástima que en este país el doctorado no sea defendido públicamente.

He aquí una descripción de un modelo específico de comunidad crítica (GRAMSCI, 1967):

> Describí en otro lugar un tipo de colegio deliberante que trate de incorporar la necesaria competencia técnica al trabajo realista, cuando hablaba de lo que sucede en los consejos editoriales de ciertas revistas, que funcionan como círculos culturales al tiempo que como consejos editoriales. El círculo critica de un modo colegiado y contribuye así al desarrollo del trabajo de cada uno de los miembros del equipo editorial cuya propia tarea se halla organizada conforme a un plan y a una división del trabajo racionalmente elaborados.
>
> El nivel medio de cada individuo se eleva a través del debate y de las críticas conjuntas (consistentes en sugerencias, consejos, indicaciones de método y crítica constructiva orientada hacia un aprendizaje mutuo) por medio de los cuales cada hombre opera como un especialista en su propia materia para mejorar la competencia colectiva. Alcanza la altura de la capacidad del mejor adiestrado y asegura no sólo la revisión de las aportaciones mejor seleccionadas y orgánicas sino que además crea las condiciones para que surja un grupo homogéneo de intelectuales diestros en la producción regular y metódica de una actividad literaria (no sólo en *livres d'occasion* y en estudios parciales, sino también en obras generales orgánicas).
>
> Indudablemente, en este tipo de actividad colectiva cada puesto produce la capacidad y la posibilidad para una nueva tarea porque crea condiciones aún más orgánicas de trabajo: ficheros, notas bibliográficas, colecciones de obras especializadas básicas, etc. Se requiere una rigurosa pugna contra los hábitos del diletantismo, la improvisación y las soluciones retóricas y declamatorias. Es importante que los informes, y esto se aplica a las críticas, vengan redactados en forma de notas sucintas. Ello puede asegurarse mediante la distribución de material a tiempo, etc. La redacción de notas y críticas es un principio di-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1963). "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching" en N. L. Gage (ed.). *A Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally.

GRAMSCI, A. (1967). "The organization of education and culture" en *The Modern Prince and Other Writings,* Nueva York: International Publishers.

HALPIN, A. W. (1966). *Theory and Research in Administration*, Collier/Macmillan.

HAMILTON, D. (1980). "Educational research and the shadows of Francis Galton and Ronald Fisher" en W. B. Dockrell y D. Hamilton (eds). *Rethinking Educational Research*, Hodder and Stoughton.

OAKESHOTT, M. (1933). *Experience and its Modes*, Cambridge University Press.

STENHOUSE, L. (1979). "Research as a basis for teaching", lección inaugural, Universidad de East Anglia, 1979; publicada en L. Stenhouse (1983). *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann Educational Books.

Copyrighted material

UN CONCEPTO DE INVESTIGACION

El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones-1*

La investigación y la evaluación sobre *curriculum* y enseñanza que se realiza en situaciones de campo, es decir en escuelas y aulas auténticas, es corrientemente moldeada conforme a un paradigma clásico que procede de la realización de experimentos en agricultura. La obra pionera en este campo es la de R. A. FISHER (1935).

El objeto del diseño de la investigación es permitir que los experimentos sean efectuados en muestras, por lo común una de control y otra experimental, y generalizar los resultados a la población apuntada. Si dos muestras, experimental y de control, fuesen tan semejantes que fueran inequívocamente representativas de la población apuntada, entonces resultarían comparables y los resultados deducidos de éstas serían aplicables a toda la población. Se habría logrado una validez tanto interna como externa. No existen circunstancias reales que cumplan con este ideal. En un sentido absoluto no hay muestras representativas.

La fuerza del paradigma de FISHER es el reconocimiento de que el muestreo aleatorio, en el que se toma una muestra de modo que cada miembro de la población apuntada tiene una pro-

---

*De "Using research means doing research", en *Spotlight on Educational Problems.* H. Dahl, A. Lysne y P. Rand (eds.), Festskrift for Johannes Sandven, Oslo University Press, 1979.

Copyrighted material

babilidad igual de ser incluido en la muestra, ya que es un instrumento del azar, permite la aplicación del cálculo de probabilidades. En las estadísticas paramétricas, los supuestos de la curva normal son empleados como una base para la estimación del error y cabe realizar cálculos para cuantificar la probabilidad de que las muestras experimental y de control procedan de la misma población. Aquí el paradigma clásico emplea la hipótesis cero.

Lógicamente, este procedimiento experimental nos permite ante una determinada probabilidad apostar por una hipótesis sustantiva frente a una hipótesis nula, afectando la precisión de la hipótesis sustantiva a la probabilidad (test unilateral y bilateral).

En el entorno agrícola de FISHER, las hipótesis no procedían de una teoría científica para su comprobación. Eran hipótesis sobre la eficacia relativa de procedimientos alternativos y el criterio de su eficacia era la cosecha bruta. Se empleaban diseños de cuadros y parcelas para que quedaran distribuidos al azar factores del contexto tales como el terreno y la exposición. Eran estrictamente controlados las clases de semillas, los fertilizantes, el riego, etc. De esta disposición se controlaba una variable en cada experimento. Las medidas de producción eran normalizadas, tomando sólo dos filas de una parcela de cuatro. En suma, los controles eran muy estrictos (y lo siguen siendo dentro de este paradigma en la investigación agrícola contemporánea).

El resultado de un experimento de este tipo es una estimación de la probabilidad de que —siendo las demás cosas iguales— una clase de semillas o de fertilizantes o un volumen de riego determinarán una producción superior a la de una alternativa que haya sido comprobada. Incluso bajo los posibles controles relativamente estrictos en una investigación agrícola, existen problemas de generalización debidos a las variaciones locales del suelo, el clima, la pluviosidad, etc. Un agricultor visitará a menudo una estación experimental para comparar la relación de sus condiciones con las propias. Desde luego, no cabe llegar a una normalización de prácticas agrícolas en el país.

Es importante advertir que en las ciencias físicas los experimentos de laboratorio, aunque trabajen lógicamente con muestras en el sentido fisheriano, pueden pasar frecuentemente por alto y con fines prácticos problemas de validez interna y exter-

Copyrighted material

na y emplear muestras pequeñas de pureza controlada. Existen muchos ejemplos de este estilo de operar en la psicología de laboratorio.

Los investigadores han empleado el método fisheriano en la aplicación de los modelos experimentales a la evaluación de la enseñanza y del *curriculum* en las escuelas. Se supone que un procedimiento de enseñanza o un *curriculum* puede ser sometido a comprobación, del mismo modo que una clase de semillas o un fertilizante en agricultura; es decir, que cabe comprobar unos procedimientos de acuerdo con su producción sin un auténtico marco teórico.

Resulta evidente que hay cierto número de problemas. En primer lugar, no es posible el muestreo aleatorio ni se aproxima tan estrechamente; por ejemplo habrá que extraer por separado una muestra aleatoria de las escuelas y otra de los alumnos. De ahí el problema de la validez interna y externa en los experimentos dentro del campo educativo considerados por CAMPBELL y STANLEY (1963) y SNOW (1974). En segundo lugar, resulta difícil establecer el criterio de rendimiento. El enfoque de la comprobación referida a un criterio o es demasiado basto o no consigue producir una medida convenida (WALKER y SCHAFFARZIC, 1974). En tercer lugar, las variables contextuales enturbian nuestro resultados. Es posible que podamos progresar a tropezones no demasiado improductivamente, estableciendo estimaciones en nuestro trabajo cuando dependa del muestreo; debatir las cuestiones cuando sean descritos nuestros tests y proseguir con variables contextuales a través del análisis de la interacción en el tratamiento de rasgos. Pero existen problemas más hondos. Primeramente, unas medidas de producción bruta como criterios de procedimientos estándares no pueden ser aceptables respecto de la educación. Además, una acción significativa no resulta cuantificable ni se halla distribuida sistemáticamente y no puede ser controlada o muestreada.

Vamos a considerar sucesivamente cada una de estas cuestiones.

Las medidas de producción bruta son aceptables como criterios para la selección de un procedimiento estándar, sólo en el supuesto de que el procedimiento no puede ser apropiadamente variado dentro de la población y este supuesto no resulta aceptable en educación. Cabe traducir el problema en términos agrícolas. Una medida de producción bruta constituye una ba-

Copyrighted material

se apropiada sobre la que seleccionar un tratamiento de cosechas en el cultivo a gran escala en donde un procedimiento estándar con el que algunas plantas no medran es más aceptable que un cultivo de diagnóstico de cada planta separadamente. Pero en educación es posible variar los procedimientos en vez de someterlos a una normalización. El profesor es como un jardinero que trata de forma diferente a las distintas plantas y no como un labrador en gran escala que aplica tratamientos normalizados a unas plantas tan estandarizadas como sea posible. Bajo tales condiciones, la variación de un tratamiento proporciona una tentativa de una mejor producción bruta para lograr maximizar la producción de cada una de las unidades; y esto es lo que se requiere en educación. El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción. El modelo agrícola supone que para todos existirá la misma prescripción.

Así dice CRONBACH (1975) respecto de RIVLIN (1973):

> En la actualidad, algunos científicos sociales se muestran ansiosos por establecer unas generalizaciones rigurosas acerca de la política social mediante la realización de experimentos de campo. Ya hemos visto enormes experimentos federales sobre estipulación del rendimiento en educación, sobre normas alternativas para la realización de pagos de una "contribución negativa sobre la renta" y sobre prácticas alternativas en la educación compensatoria. A medida que tales experimentos avanzaban hacia su conclusión, sus postuladores se tornaban cada vez más pensativos. Alice RIVLIN, una de sus líderes, ha reiterado recientemente su creencia de que los experimentos sociales formales valen lo que cuestan. Pero también (RIVLIN, 1973) sustenta la idea de que su uso adecuado consiste en comparar normas alternativas, normas tan formales que lo que gane la contienda pueda transformarse en una ley del Congreso y aplicarse uniformemente a toda la nación. Las alternativas de beneficiencia son de este género. RIVLIN duda de que una comparación experimental bruta pueda producir normas útiles para la escolarización; en donde un tratamiento ofrezca múltiples facetas no puede ser estandarizado e interactúa con los antecedentes del alumno. Bajo estas circunstancias, la variación interescolar en las prácticas anega cualquier efecto generalizado de la variable del tratamiento especificado.

Incluso aquí existe una nostalgia del modelo desechado en las dos últimas frases, porque se supone que el impedimento a las "normas de escolarización" está anegando los efectos generalizados del tratamiento especificado. Yo afirmo que no po-

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Bibliografía

CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. C. (1963). "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching" en N. L. Gage (ed.). *A Handbook of Research on Teaching.* Chicago: Rand McNally.

CRONBACH, L. J. (1975). "Beyond the two disciplines of scientific psychology". *American Psychologist*, 30, 116-27.

FISHER, R. A. (1935). *The Design of Experiments.* Edimburgo: Oliver & Boyd.

RIVLIN, A. M. (1973). "Social experiments: the promise and the problem". *Brookings Bulletin*, 10, 6-9.

SNOW, R. E. (1974). "Representative and quasi-representative designs for research on teaching". *Review of Educational Research*, 44, 265-91.

WALKER, D. F. y SCHAFFARZICK, J. (1974). "Comparing curricula". *Review of Educational Research*, 44, 83-111.

Copyrighted material

El paradigma psicoestadístico y sus limitaciones-2*

Me atrevería incluso a poner en duda si la mayor parte de los trabajos de Psicología y de Sociología que se enseñan a los futuros profesores guardan una estrecha relevancia con la práctica educativa. Su relevancia corresponde a la teoría educativa, es decir, al tipo de teoría que tiene que ser comprobada por la práctica docente. El error estriba en tratar de aplicar unos resultados a la práctica educativa en vez de emplear ésta para comprobar esos resultados. Y el error es, en primer lugar, de los investigadores. Parecen afirmar que su investigación no exige una comprobación en la práctica docente.

Pero ha existido una tradición de investigación que ha prestado mayor atención a los problemas de la práctica educativa que aquellas tradiciones a las que me he referido hasta ahora. En esta investigación sobre la docencia, que se interesa en buena medida por el *curriculum,* el proceso en el aula y los métodos de enseñanza, predomina el llamado "paradigma psicoestadístico" (FIENBERG, 1977). Tal paradigma de la investigación tiene su origen en la agricultura y su libro profético es *The Design of Experiments* (1935) de Ronald FISHER. (Personalmente estoy en deuda con mi antiguo colega David HAMIL-

*De "Applying research to education", trabajo inédito multicopiado, 1978.

Copyrighted material

TON, quien me señaló cuán ilustrador podía ser el retorno a esta fuente.)

Supongo que el paradigma nos resulta familiar a todos. Su principal progreso es el atisbo de que el muestreo aleatorio debe ser preferido al muestreo considerado representativo, porque el empleo del azar permite recurrir a las matemáticas de la probabilidad para estimar el error y desarrollar tests de significación. Las amenazas estructurales a la validez son la comparabilidad de las muestras experimental y de control, que se conoce como problema de validez interna, y la posibilidad de comparar ambas muestras con una población designada respecto de la cual han de hacerse las generalizaciones y a lo que se conoce como el problema de la validez externa.

En investigación agrícola se emplean cuadros y parcelas para tomar al azar el suelo, el aspecto u otras condiciones similares; variables no experimentales, como por ejemplo el abono, son controladas como lo es la variable experimental. (Incidentalmente, un cultivador de maíz de Norfolk, que trabaja con este tipo de diseño en experimentos con ordenador, me dice que puede lograr efectos experimentales en un cobertizo cerrado y parcelado de esa forma que no tienen lugar al repetirlos en un cobertizo abierto.)

Al aplicar este diseño de investigación a la práctica agrícola, el objetivo consiste en realizar una discriminación preferencial entre un tipo práctico de acción y otro. Es importante comprender que puede utilizar un diseño similar que sirva a la teoría para lograr una discriminación comparativa entre teorías. Las estadísticas pueden ser consideradas como una técnica de toma de decisiones que se puede emplear para adoptar posturas entre teorías o entre prácticas. En la investigación agrícola y en la investigación educativa, la aplicación a la práctica resulta más frecuente que la relativa a unas teorías. En educación, el diseño se emplea para tratar de discriminar entre especificaciones curriculares o entre métodos o estilos de enseñanza, por ejemplo.

Pero el resultado de los experimentos educativos que se acomodan a este molde es cada vez más reconocido como decepcionante. No les molestaré con referencias. Abundan las reflexiones lastimosas. A menudo, los experimentos no llegan a producir estadísticamente resultados significativos. Pero, cuando lo hacen, aún resultan discutibles sobre bases técnicas. Es imposible obtener muestras aleatorias de entornos de campo

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

considero que realmente podrían mejorarse las teorías, haciéndolas más accesibles.

Por encima de todo, sin embargo, una teoría de la acción educativa debe ser reconocida como hipotética. Es decir,su rango como conocimiento resulta provisional y se halla sometido a revisión. Además, sus defectos pueden ser limitaciones de generalización de tal modo que sirva como marco dentro del cual puedan desarrollarse teorías de casos individuales. No cabe que semejante teoría no prescriba la acción, pero puede respaldar solamente el desarrollo de acciones experimentales que comprueben y perfeccionen o elaboren la teoría. En suma, una teoría de la acción educativa fundamentada empíricamente exigirá una revisión y un desarrollo continuos a través del experimento y gran parte de éste no será de campo en gran escala, sino más bien de laboratorio.

Existe, pues, una necesidad de desarrollo de los laboratorios educativos. En éstos tendremos que controlar las condiciones para poder simular fielmente las de auténticas aulas...

¡Pero aguarden un minuto! Eso parece significar que siempre que existe una auténtica clase hay un laboratorio educativo en potencia. Simplemente eso. Los mejores laboratorios educativos se hallan a cargo de profesores, no de investigadores.

La función de la investigación educativa en su aplicación a la práctica estriba en proporcionar una teoría de la práctica educativa comprobable a través de los experimentos de los profesores en las clases. En cierto sentido, ello exige el desarrollo del papel del profesor como investigador, pero sólo en un sentido limitado. El desiderátum básico es una indagación sistemática; no resulta necesario que deba hacerse pública, a no ser que ofrezca una contribución a una teoría pública de la educación.

Semejante concepto de la investigación educativa exige de los profesores la capacidad de ver la acción educativa como hipotética y experimental. Según este concepto, los investigadores deben difundir entre los profesores un escepticismo acerca de los resultados y teorías de la investigación y, en consecuencia, una disposición a comprobarlos. La investigación debe suscribir la especulación y socavar la afirmación.

La investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolle una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación orienta la acción generando investigación-acción (o al menos la adopción

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

Un ejemplo de diseño experimental e investigación en las aulas*

Nuestra tarea en el equipo del proyecto consistía en diseñar una investigación de la que ellos (es decir, los profesores) y nosotros aprendiéramos tanto como fuera posible sobre sus acciones educativas. Esto significaba que teníamos que responder a las acciones docentes dentro de un espíritu de indagación sistemática. El trabajo de este género, fundamentalmente en términos de investigación, constituye una característica de la investigación-acción. Teníamos que trabajar junto con profesores respetando sus objetivos educativos y su juicio profesional, pero tratando nosotros de aprender tanto como pudiéramos, y con destino a una audiencia más amplia, acerca de "problemas y efectos de la enseñanza respecto de las relaciones raciales". Queríamos asegurar que los profesores participantes tuviesen también la mejor oportunidad posible de aprender. Tanto sus necesidades como las nuestras significaban que era parte de nuestra tarea respaldarlos cuando desarrollaran un papel investigador junto a su faceta principal de la enseñanza.

¿Cómo diseñar una investigación para captar los actos educativos en un espíritu de indagación? Un modo consiste en tratar de moldearlos en la forma de un experimento; otro se basa

*De *Teaching about Race Relations: Problems and Effects*, (con G. K. Verma, R. D. Wild y J. Nixon), Routledge & Kegan Paul, 1982.

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

> estudios experimentales comparativos de diferentes *curricula.* Estudios que localizan los diversos resultados de distintos *curricula* y estudios que determinan las consecuencias escolares a largo plazo y las consecuencias en la vida de estos diferentes resultados parecerían ser más útiles tanto para los elaboradores de la política como para los eruditos. Tales trabajos exigen que se oriente mucha más investigación hacia la creación de medidas de una variedad de resultados diferentes al del logro que corrientemente aparece en las afirmaciones hechas respecto de y en favor de *curricula.*

Coincidimos con esta opinión tanto más cuanto que nos interesa, ante todo, una audiencia de profesores y sólo secundariamente la de elaboradores de políticas y eruditos. No creemos haber avanzado tanto como podríamos por el camino que señalan WALKER y SCHAFFARZICK. Y ello, en parte, porque tenemos que formular algunas preguntas de carácter más bien general.

La primera de éstas es: ¿tiende la enseñanza de las relaciones raciales a hacer que la situación general ante las actitudes inter-raciales empeore en vez de mejorar? Esta es una cuestión importante y las opiniones al respecto se hallan divididas. De aquí surge otra pregunta: ¿existen algunos modos específicos de enseñanza acerca de las relaciones raciales que sean susceptibles de producir daño? Desde luego, cabe hacer frente a esta cuestión sólo dentro del contexto de los estilos docentes montados en este proyecto; e incluso entonces resulta difícil.

Esperábamos también extraer del experimento alguna indicación de tendencias de actitudes entre adolescentes y buscar consistencias de resultados que pudieran conducirnos hacia la teoría; pero estas materias serán examinadas posteriormente.

Una línea teórica por la que podríamos haber avanzado nos estaba vedada por las limitaciones de la investigación acción. Hubiera sido de gran interés comparar los resultados de un enfoque no autoritario, como el del *Humanities Curriculum Project,* con un punto de vista autoritario en la enseñanza acerca de las relaciones de raza. De especial interés habría sido la relación de estos enfoques con las reacciones de alumnos que difieren en sus actitudes hacia la escuela y los enseñantes. Pero en el experimento (véase pág. 72) los profesores de nuestra Estrategia B no adoptaron en efecto una posición autoritaria y esta posibilidad, consecuentemente, se nos perdió, puesto que hubiera resultado del todo impropio que hubiésemos tratado de

Copyrighted material

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

You have either reached a page that is unavailable for viewing or reached your viewing limit for this book.

RUDDUCK y HOPKINS seleccionan en este volumen un numeroso y representativo conjunto de trabajos de STENHOUSE, para darnos a conocer su pensamiento pedagógico y su actividad práctica. El autor es una de las principales personalidades de la corriente surgida en torno a la investigación y el desarrollo curricular durante la década de los 70. Su línea de pensamiento le llevó a colaborar con los profesores en su trabajo de aula, dando un nuevo enfoque al módo de elaborar, desarrollar y aplicar prácticamente el *curriculum,* de manera que éste constituya un elemento clave, tanto para el aprendizaje del alumno, como para la continua formación del docente.

La obra es una invitación para comenzar a practicar, ya, el método de investigación en la acción y el modelo procesual de *curriculum* en nuestras escuelas, como medio idóneo de diversificar y adaptar propuestas y, en consecuencia, de elevar la calidad educativa.

Creo que si algún momento ha podido ser favorable para la introducción en nuestro sistema educativo de una concepción del diseño curricular como la que estamos considerando, es éste.

Resumiendo: la innovación educativa, la elevación de la calidad de la enseñanza, la permanente actualización del profesorado y la autonomía de funcionamiento de los centros escolares hacen que no sólo sea aplicable, sino necesario... y hasta imprescindible, que la propuesta de STENHOUSE, aquí y ahora, sea un hecho.

M.ª Antonia Casanova
del Prólogo a la edición española

9 788471 123152

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@ edmorata.es - www.edmorata.es

Copyrighted material